DOCUMENT RESUME

ED 460 635 FL 025 607

AUTHOR Salo, Olli-Pekka

TITLE "Why Would You Think He's an Asshole--Or Not a Nice Person?" Luokkahuonediskurssin intentionaalisuudesta (Intentions Formed in Classroom Interaction).

PUB DATE 1998-00-00

NOTE 15p.; In: Puolin ja toisin: Suomalais-virolaista kielentutkimusta. AFinLAn vuosikirja 1998 (On Both Sides: Finnish-Estonian Research on Language. AFinLA Yearbook 1998); see FL 025 589. Paper presented at "Linguistics in Estonia and Finland: Crossing the Gulf" Symposium (Tallinn, Estonia, November 14-15, 1997). Contains an English abstract.

PUB TYPE Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)

LANGUAGE Finnish

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.

DESCRIPTORS *Classroom Communication; *Cognitive Processes; *English (Second Language); Foreign Countries; Institutional Environment; *Interaction; *Language Usage; *Maritime Education; Second Language Instruction; Second Language Learning; Teacher Behavior

ABSTRACT

This paper examines the ways that intentions are formed in classroom interaction. The setting is an English lesson at a maritime institute, and the topic is the grounding of a freighter. The formation of intentions is seen as an interaction phenomenon. A systematic approach is adapted on mental phenomena. In this approach psychological phenomena, including language use and intentionally, are seen as resulting from the interplay between man and his environment. The emergence of intentions on different levels of this interplay are explored. The levels range from face-to-face interaction to the interaction between the individual and the social structure. The impact of institutionalize in teacher behavior is emphasized, and the proposed frame of reference is illustrated by preliminary empirical findings. (Author/VWL)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 460 635

Luukka, M. R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 56. Jyväskylä. s. 263–275.

"WHY WOULD YOU THINK HE'S AN ASSHOLE – OR NOT A NICE PERSON?"
Luokkahuonediskurssin intentionaalisuudesta[1]

Olli-Pekka Salo
Jyväskylän yliopisto

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Katja Mantylä

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- ☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
- • Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 263–275.

"WHY WOULD YOU THINK HE´S AN ASSHOLE – OR NOT A NICE PERSON?" Luokkahuonediskurssin intentionaalisuudesta[1]

Olli-Pekka Salo
Jyväskylän yliopisto

In this paper I examine the ways in which intentions are formed in classroom interaction. The setting is an English lesson at a maritime institute the topic of which is the grounding of a freighter. The formation of intentions is seen as an interactional phenomenon. I have adopted a systemic approach on mental phenomena (see, e.g. Järvilehto 1994). In this approach psychological phenomena, including language use and intentionality, are seen as resulting from the interplay between man and his environment. In this paper I explore the emergence of intentions on the different levels of this interplay. These levels range from face-to-face interaction to the interaction between the individual and the social structure. Especially I shall emphasize the impact of institutionalism in teacher behaviour. The proposed frame of reference is illustrated by preliminary empirical findings.

Keywords: intentionality, interaction, institutionalism

1 JOHDANTO

Tässä artikkelissa käsittelen sitä, miten kielellistä toimintaa muovaavat intentiot ilmenevät luokkahuonediskurssissa. Artikkeli pohjautuu valmisteilla olevaan väitöskirjaan, jossa selvitän laajemmin intentionaalisuuden ja vuorovaikutuksen välistä suhdetta. Tässä yhteydessä tarkoitukseni on selvittää, miten opetustilanteen intentiot syntyvät. Aluksi tarkastelen yleisemmin intentionaalisuuden käsitettä, minkä jälkeen siirryn käsittelemään opetustilanteessa ilmeneviä intentioita. Erityisesti keskityn siihen, miten opetustilanteen institutionaalisuus heijastuu siinä syntyvissä intentioissa, sillä Klaus Foppan (1992) mukaan institutionaalisuus vaikuttaa merkittävästi vuorovaikutuksen rakenteeseen. Institutionaalisena kielenkäyttötilanteena luokkahuonediskurssia leimaa esimerkiksi opettajapuhe, jolle on tyypillistä mm. vuorovaikutuksen modifiointi toistoineen ja selvennyksineen (ks. esim.

---

[1] Haluaisin kiittää niitä kahta anonyymiä arvioijaa, joiden asialliset kommentit tämän artikkelin aikaisemmasta versiosta johtivat perusteelliseen uudelleen arviointiin ja tekstin uudelleen rakentamiseen.

Håkansson 1987, Long 1983). Viitekehyksen esittelemisen jälkeen valotan lopuksi luokkahuonediskurssin intentionaalisuutta konkreettisin esimerkein.

2 INTENTIONAALISUUS

Työni lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen toimii tavoitteellisesti eli intentionaalisesti (ks. esim. Järvilehto 1987), eikä kausaalisesti syy-seuraus - periaatteen mukaan. Tässä kontekstissa määrittelen intention tai laajemmin intentionaalisen toiminnan mielekkääksi, tulevaisuuteen suuntautuvaksi toiminnaksi. Tämä on varsin laaja määritelmä, sillä se kattaa niin tietoisesti suunnitellut toimintamallit (esim. tuntisuunnitelma) kuin spontaanisti vuorovaikutuksessa syntyneet intentiotkin (esim. tilannekomiikka).

Intentionaalinen toiminta on päämääräsuuntautunutta, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihminen tietoisesti alinomaan suunnittelisi toimintaansa, vaan useimmiten ihminen toimii spontaanisti, tässä ja nyt. Intentionaalisuutta on usein pidetty toimintaa aiheuttavana ilmiönä (esim. Levelt 1989), jolloin tietty intentio ikään kuin sysäisi toiminnan käyntiin. Tällöin jää kuitenkin epäselväksi, miten tämä intentio on syntynyt. Filosofi George Wilson (1980: 189) huomauttaakin, ettei intentionaalinen toiminta ole vain sitä, että tietyn intention omaaminen aiheuttaisi toiminnan, vaan että kyseinen intentio ohjaa tai säätelee tätä toimintaa. Koska intentio ohjaa ja säätelee toimintaa, voidaan toimintaa tarkastelemalla selvittää myös toimintaa ohjaavat intentiot. Näin ollen luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta tarkastelemalla voidaan sanoa jotain oleellista myös sitä säätelevistä intentioista. Wilsonkaan ei toisaalta ota kantaa intentioiden alkuperään. Itse katsoisin, että intentionaalisuutta voidaan pitää vuorovaikutuksellisena ilmiönä. Toisin sanoen intentiot syntyvät vuorovaikutustilanteessa.

Omaksumani vuorovaikutuksellinen lähestymistapa intentiohin pohjautuu systeemiseen psykologiaan (ks. Järvilehto 1994), jossa psyykkisen toiminnan katsotaan olevan yksilön ja ympäristön muodostaman järjestelmän ominaisuus. Näin ollen myös intentionaalisuus sekä inhimillisessä vuorovaikutuksessa keskeisellä sijalla olevat puheen tuottaminen ja ymmärtäminen ovat yksilön ulkopuolelle ulottuvia toimintoja. Näin siksi, ettei ihminen elä, eikä voi elää absoluuttisessa tyhjyydessä, jossa olisi vain yksilö ilman maailmaa (ks. esim. Rauhala 1995). Psyykkinen toiminta ei voi siis syntyä yksilössä, vaan se syntyy yksilön ja ympäristön muodostamassa järjestelmässä, jonka osa yksilö on.

Järvilehdon (1994: 155) mukaan "tavoite [tai minun kielenkäytössäni intentio, OPS huom.] tarkoittaa sitä eliö-ympäristö -järjestelmän organisaatiota, joka on välttämätön tietyn toiminnan tuloksen tuottamiseksi". Intentio siis edellyttää aina sen toteutumisen mahdollisuuden. Näin ollen esim.

opettajalla ei voi olla intentiota saada opiskelijoita tuottamaan täysin virheetöntä englannin kieltä. Intentiot ovat siis kiinteästi sidoksissa niin yksilön kuin ympäristönkin tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Tätä taustaa vasten myös intentioita tulisi tarkastella järjestelmän ominaisuutena.

3 INTENTIOT JA INSTITUTIONAALISUUS

Opetustilanteen institutionaalisuus tekee vuorovaikutuksesta aina jossain määrin asymmetristä[2]. Klaus Foppan (1992) mukaan tämä asymmetria paljastaa kulloisenkin instituution edustajan intentiot. Lääkäri, syyttäjä tai tässä tapauksessa opettaja ei ole ikään kuin institutionaalisen asemansa vuoksi velvoitettu ottamaan keskustelukumppanin puheenvuoroja huomioon sellaisenaan, vaan hänellä on oikeus jättää huomiotta varsinaisen asian käsittelyn kannalta mielestään epäolennaiset seikat. Opettaja on kuitenkin siinä mielessä vielä erityisemmässä asemassa, että hänellä on periaatteessa kaikki olennainen tieto hallussaan jo ennen asian käsittelyä. Hän haluaa siis saada oppilaat kertomaan sen, minkä jo itse tietää, kun taas esim. lääkärillä tai syyttäjällä ei välttämättä ole varmaa etukäteistietoa asiasta, vaan hän haluaa pikemminkin saada varmuuden omille oletuksilleen.

Yksi luokkahuonediskurssille tyypillisimpiä institutionaalisia piirteitä on ns. opettajapuhe. Opettajapuheessa on Rod Ellisin (1984) mukaan kyse opettajan kielen muodollisten piirteiden systemaattisesta yksinkertaistamisesta. Leo van Lierin (1996) mukaan opettajapuheelle tyypilliset piirteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: muotoon, sisältöön ja vuorovaikutukseen. Muotoon liittyvien piirteiden lähtökohtana on pyrkimys kielellisen viestin kompleksisuuden vähentämiseen. Syntaktisesti tämä tarkoittaisi esim. lyhyempiä lauseita ja enemmän rinnastusta kuin alistusta. Sanastollisesti opettajapuhetta leimaisi suppeahko sanavarasto, joka koostuisi taajimmin esiintyvistä sanoista, ja mahdollisesti uusien sanojen selittäminen äidinkieltäkin apuna käyttäen. Foneettisesti opettajapuhe olisi yleisesti ottaen hitaampaa kuin normaali puhe. Myös äänenkäyttö on normaalia voimakkaampaa. Sisällöllisesti opettajapuhetta leimaavat mm. ennalta määrätyt teemat Institutionaalisesti ajatellen opettajapuhe taas osoittaisi opettajan ja opiskelijoiden välistä valtasuhdetta (miten sanotaan oikein, kuka kulloinkin puhuu, jne.). Vuorovaikutuksen näkökulmasta opettajapuheeseen liittyisi runsaasti toistoa, ymmärtämisen tarkistusta ja selvennyksien pyytämistä.

Luokkahuoneen kielenkäytölle (sama koskenee useimpia institutionaalisia kielenkäyttötilanteita) on luonteenomaista myös keskusteluaiheen kehystäminen (ks. esim. Sinclair & Brazil 1982). Keskustelu ei näin ollen

---

[2] Voidaan tietysti kysyä, onko vuorovaikutus koskaan täysin symmetristä, sillä aina on löydettävissä tekijöitä, jotka asettavat keskustelijat eri lähtökuoppiin.

etene jouhevasti aiheesta toiseen, vaan opettaja kehystää aiheen käsittelyn selkeillä aloituksilla ja lopetuksilla. Englannin kielessä tällaisia kehysfraaseja ovat mm. right, O.K., good, well ja now (Sinclair & Brazil 1982). Nämä kehysfraasit ovat selvästi intentionaalisia, sillä vaatimattomasta ulkoasustaan huolimatta niihin latautuu varsin paljon merkitystä. Oppitunnin aloittavan right-sanan voi esimerkiksi sanoa merkitsevan seuraavaa: "no niin, kiinnittäkää huomio tänne päin, olette taas koulussa, oppitunti alkaa, te olette opiskelijoita ja minä olen opettaja, jolla on vastuu ja velvollisuus oppitunnin etenemisestä, joten eiköhän aloiteta".

Aineiston esittelemisen jälkeen annan esimerkkejä edellä mainituista institutionaalisista piirteistä ja esittelen myös muutaman vähemmän institutionaalisesti määrittyvän intention.

4 AINEISTO

Tarkastelemani luokkahuonediskurssi pohjautuu nauhoitettuun englannin kielen oppituntiin eräässä merenkulkualan oppilaitoksessa. Opettajana on opintojensa loppuvaiheessa oleva kolmekymppinen mies, joka on työskennellyt kyseisessä oppilaitoksessa vain muutaman kuukauden ennen tekemääni nauhoitusta. Opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita, joiden pyrkimyksenä on suorittaa kapteenin tutkinto. Ikäjakauma on varsin laaja. Nuorimmat opiskelijoista ovat muutaman vuoden päälle kaksikymmentä, kun taas vanhimmat ovat jo täyttäneet viisikymmentä. Kurssin 16 opiskelijan joukossa on vain yksi nainen.

Tarkasteltavan oppitunnin aiheena on oppikirjan kappale, jossa käsitellään erään rahtilaivan karilleajoa. Oppitunnin aikana on tarkoitus keskustella karilleajon syistä sekä laajentaa aihepiiriin liittyvää sanastoa. Oppitunnin pituus on 35 minuuttia.

Aineistoon kuuluu nauhoitetun oppitunnin lisäksi opettajan haastattelu sekä opettajan kanssa käymäni lukuisat epämuodolliset keskustelut, joiden avulla olen pyrkinyt saamaan tukea vuorovaikutuksen pohjalta tekemilleni tulkinnoille. Esittämäni esimerkit painottuvat opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, sillä väitöskirjassani tarkastelen intentionaalisuuden ilmenemistä yhden koehenkilön, tämän artikkelin opettajan, kautta. Näin ollen sivuutan opiskelijoiden keskinäiset keskustelut, joita tosin ei aineistossani juuri olekaan.

5 OPETTAJAN INSTITUTIONAALINEN ROOLI

Analysoimassani aineistossa koulun institutionaalisuus näkyy selkeästi luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Opettajan puheenvuoroja leimaavat ilmausten väliset pitkät tauot (usein 3–5 sekuntia). Normaalissa vuorovaikutustilanteessa näin pitkiä taukoja ei juuri suvaita, vaan ne tulkitaan puhetilan vapaaksijättämiseksi, jolloin kenellä tahansa on tilaisuus puhua (ks. esim. Londen 1995). Opettaja yrittää edistää vuorovaikutusta esittämällä kysymyksiä, joihin opiskelijoiden on helppo vastata. Hän saattaa aloittaa mutkikkaammalla kysymyksellä, mutta puheenvuoronsa aikana hän useimmiten muokkaa niistä sellaisia, että niihin voi vastata yksinkertaisesti joko kyllä tai ei. Tätä valaisee hyvin esimerkki 1, jossa opettaja aloittaa pyytämällä opiskelijoilta yleisluontoista kuvausta kapteenin käyttäytymisestä. Koska kukaan ei halua vastata, opettaja muokkaa kysymyksensä sellaiseksi, että vastauksesi riittää periaatteessa yksi sana – 'yes'. Tästä huolimatta hänen on odotettava useampi sekunti, ennen kuin yksi opiskelijoista on halukas vastaamaan.

(1)
Ope: would anyone like to describe the masters behavior (1.5) if you- we could begin from commenting would you (1.0) would you have liked to be summoned earlier than he than he actually was summoned (0.5) waked up (1.0) do you think he was too late (3.0) do you yes

Sanastollisesti opettajan puheessa ei siinä mielessä ole mitään erikoista, että hän käyttää suurimmaksi osaksi opiskelijoille tuttuja sanoja. Kiintoisaa on sen sijaan se, että aina kun hän käyttää puheessaan jotakin opiskelijoille luultavasti vierasta tai ainakin vieraampaa sanaa, hän pyrkii selittämään sen tai selventämään sitä välittömästi (ks. esim 1 yllä : summoned -> waked up) tai muistuttamaan opiskelijoita siitä, että sanasta on puhuttu aiemminkin, kuten seuraavassa esimerkissä:

(2)
Ope: heheh thank you it was less then cordial right we learnt that yesterday (0.5) another another word we learnt yesterday was intimidated (1.0) remember that the second mate had been intimidated by the by the master (1.0) leading to (1.5) an äää (1.0) infectuous situation (2.0) right (1.0) so a (5.0)

Äidinkielensä käyttämiseen opettajan ei tarvitse turvautua kuin kerran ja tällöinkin varsin ohimenevästi:

(3)
Ope: second passage (4.0) the important part begins on the blue one there (1.5) and vidar if you please prepare yourself to explain for us about what challenge mean (0.5) means (1.5) "there are unfortunately far too many masters who assume a man called omnisence" (0.5) omnipotence i know everything (1.0)

"not conducive to challenges" not äää uppmuntra (0.5) not make it any easier to challenge this master (0.5) would you like to explain what this could you given an example of challenging (2.0) based on the text if you like

Kaiken kaikkiaan opettajan puhetta voidaan pitää normaalina opettajapuheena siinä mielessä, että siinä esiintyy monia edellä esitettyjä opettajapuheen piirteitä. Merkille pantavaa on myös opettajan puheen äänenvoimakkuus. Vaikka osa oppilaista istuu varsin lähellä videokameraa heidän vastauksistaan on vaikea saada selvää, toisaalta opettajan puhe kuuluu hyvin kymmenenkin metrin päästä. Kiinnostavaa tässä on erityisesti se, että väitöskirjani aineistoon kuuluu myös katkelma tilanteesta, jossa opettajamme saa ohjausta opinnäytetyönsä valmistamiseen. Tässä katkelmassa ohjaajan puhe on selkeää, kun taas opettajan, joka kyseisessä tilanteessa on ohjattavana osapuolena, puhetta on varsin vaikea seurata alhaisen äänenvoimakkuuden vuoksi.

Kuten edellä mainitsin institutionaaliselle vuorovaikutukselle on keskeistä puheenaiheiden kehystäminen. Seuraavassa esimerkissä tämä kehystäminen ilmenee selkeästi:

(4)
Ope: so what´s the problem here then
Opis1: that they they nobody is the driver hehe
Ope: no one has the con
Opis1: yes
Ope: (1.5) right äää (3.0) okay have you carita taken the brm course already
Opis5: yes i have
Ope: uhuh and how did you find it
Opis5: (3.0) hehe
Ope: was it useful or anything
Opis1: erh
Ope: did it change your=
Opis5: =we we learnt things that we normally do any way so
Ope: aha
Opis5: i don´t know but maybe for some some people it could be useful
Ope: maybe in another culture maybe
Opis5: maybe and maybe for (1.0) older older captains
Ope: right

Katkelma sisältää kaksi puheenaihetta, joista ensimmäisen opettaja kehystää sanoilla *so* ja *right* ja toisen sanoilla *okay* ja *right*. Puheenaihe on siinä mielessä harhaanjohtava termi, että opetustilanteessa puheenaihe sinänsä ei välttämättä aina muutu, vaan samasta aiheesta voidaan puhua jonkin toisen oppilaan kanssa. Kyseessä on näin ollen pikemminkin puhetilanteen muuttuminen, mikä osaltaan selittää kehyksen tarpeen.

Kuten esimerkki 4 osoittaa, kehysfraaseilla on selkeä intentionaalinen merkitys. Katkelman avaava *so* ilmaisee opiskelijoille, että nyt opettaja haluaa huomion kiinnittyvän häneen. Opiskelija 1 vastaa opettajan kysy-

mykseen ja hyväksyy opettajan täsmennysehdotuksen. Tätä seuraa tauko, jonka jälkeen opettaja kuittaa puheenaiheen käsitellyksi kehysfraasilla *right*. Heti perään hän kehystää seuraavan puheenaiheen käyttämällä sanaa *okay* ja luo kehyksen myöhemmin umpeen *right*-sanalla. Tämä kehystäminen on selkeästi institutionaalista, koska luokkahuoneessa siirrytään asiasta toiseen tietyn etukäteissuunnitelman mukaan, eikä yhteen puheenaiheeseen voida paneutua kuinka pitkäksi aikaa tahansa. Normaalissa keskustelussa tällaiset kehystämiset ovat tuiki harvinaisia, sillä tavallisesti keskustelu etenee puheenaiheesta toiseen spontaanisti, eikä suunnitellusti. Tästä olkoon esimerkkinä opettajamme (P) osallistuminen päivällispöytäkeskusteluun:

(5)

P: den har hemst broki historia den här lägenheten också den har varit med om mycke säjer dom
J: jaha
P: alla möjliga konstiheter både tråkiga ja ja vet int någo goda men tråkiga åtminstone
A: joo joo nu hörde ja just att dom (0.5) sku ha sålt den här till våren men sen så hitta dom int dom där kauppakirjat så dom kunde int sälja den
P: e de sant=
A: =laga remont i ställe o gav oss
P: hur har du hört de
A: ja ha prata me grannens
P: granngumman
A: joo-o
P: aijaa
A: tanten
P: jaa jaa
A: mmm
P: kanske vår hyresvärd int alls e vår hyresvärd
J: heheh
P: de e nån som vetää välistä bara
A: (epäselvää)
P: sagt att de e min bostad de där jag hyr ut den så e de nån nånstans i amerika
J: mmm
P: men nån gång hade de hängt de tyckte ja va ganska rolit de hade hängt ett lakan där på balkongen som de stod någo att elämä on vittumaista på på rikit me [stora bokstäver
A: [de va såna såna svartklädda liimanhaistaja som peter säjer som har bott här
J: jaha
A: de ha vari ganska så där (0.5) så att dom här tanterna just sa att dom har så käet ristis oottanu ett se muuttas pois
J: joo
A: (epäselvää)
P: månne nån sku villa mera sån här mango chutney

Esimerkissä 5 ei ole luokkahuoneelle tyypillisiä kehyksiä, vaan puheenaiheet ja puhujat vaihtuvat spontaanisti. Esimerkiksi katkelman viimeinen ilmaus nousee suoraan tilannekontekstista ilman minkäänlaista pohjustusta tai kehystämistä. Samoin keskustelija A (P:n avopuoliso) lisää spontaanisti

informaatiota P:n alustukseen odottamatta P:ltä tämän puheenvuoron lopettavaa merkkiä. Ero arkikeskustelun ja luokkahuonediskurssin välillä on silmiinpistävän selkeä.

6 INTENTIONAALISUUS VUOROVAIKUTUSTASON ILMIÖNÄ

Kuten edellä totesin, pidän intentionaalisuutta vuorovaikutustason ilmiönä. Seuraavassa esimerkissä tämä vuorovaikutuksellisuus ilmenee melko piilevänä. Näin siksi, että kyse ei ole pelkästään kasvokkaisviestinnän tilanteesta, vaan myös laajemmasta yksilön ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutuksesta. Katkelmassa eräs opiskelija esittää puheena olevan rahtilaivan karilleajon syyksi kyseisen laivan kapteenin toiminnan. Opiskelija kuvaa kapteenia sanalla *asshole*, joka herättää hilpeyttä kuulijoissa. Opettaja kyselee opiskelijalta perusteluja väitteelleen seuraavasti: "why would you think he's an asshole (0.5) or not a nice person." Kiinnostavaa on se, miksi opettaja muokkaa kysymystään. Miksi *asshole* ei sellaisenaan kelpaa? Todennäköisesti opettaja enemmän tai vähemmän tietoisena institutionaalisesta opettajanroolistaan ajattelee, että kyseessä on ruma sana, jota ei ole syytä pilteille opettaa (sic!), siitä huolimatta, etteivät piltit enää ole pilttejä. Vuorovaikutustilanne sinänsä saa opettajan tuottamaan sievän ja mitäänsanomattoman 'not a nice person' -fraasin *assholen* synonyymiksi. Toisessa yhteydessä opettajamme tuskin olisi katsonut lisäystä tarpeelliseksi.

Myös opiskelijalla oli todennäköisesti jokin tietty intentio *asshole*-sanan käytämiseen: osittain hän osoitti uskaltavansa puhua asioista niiden oikeilla nimillä, osittain hän pyrki viihdyttämään opiskelutovereitaan. Opiskelijan toisilta opiskelijoilta naurun muodossa saama palaute luo hänelle kuvan siitä, että sanavalinta oli onnistunut. Niinpä hän kierrättää kyseisen sanan muutamia minuutteja myöhemmin viihdyttääkseen opiskelijatovereitaan. Vanha vitsi on kuitenkin aina vanha vitsi, eikä sanan käyttö tällä kertaa nostakaan riemua kattoon.

Voidaan ajatella, että opettajan tuntisuunnitelma sisältää tiettyjä tavoitteita, tässä tapauksessa esim. tietyn sanavaraston käsittelemisen. Luokassa tapahtuva vuorovaikutus vaikuttaa kuitenkin siihen, miten asiat viime kädessä käsitellään. Opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus saattaa nostaa esiin asioita, jotka lopulta saavat keskeisen roolin oppitunnin diskurssissa. Tällainen esimerkki löytyy omasta aineistostani.

Oppitunti alkoi oppikirjan kappaleen käsittelyllä. Tarkasteltava teksti käsitteli erästä haaksirikkotilannetta, jonka syynä oli se, etteivät laivan kapteeni ja perämies olleet selvillä siitä, kuka oli vastuussa tilanteesta. Opettaja kysyy opiskelijoiden omista kokemuksista ja haluaa tietää, miten he olisivat toimineet kyseisessä tilanteessa. Eräs vanhempi opiskelija ehdottaa,

että brm-kurssista[3] olisi voinut olla apua. Opettaja, joka ilmiselvästi piti kyseistä kurssia hyvänä ja onnistuneena sekä mahdollisena ongelmatilanteiden ehkäisijänä, tarttuu tähän ja kyselee muiden näkemyksiä kurssista. Opettajan intentioksi näyttää muodostuvan pyrkimys saada opiskelijat näkemään brm-kurssin hyödyllisyys. Miten tämä intentionaalisuus sitten näkyy opettajan puheenvuoroissa?

(6)
Opis5: they have to go to prm-course
Ope: right (1.0) i see (0.5) have you already taken the the bridge resource management [course
Opis5: [yeah
Ope: did you find it useful
Opis5: (2.0) yeees
(yleistä naurua)

Opettajan myönteinen asenne brm-kurssia kohtaan ilmenee hänen innostuneessa äänenkäytössään opiskelijan mainittua brm-kurssin. Opettajan vuorossa erityisen kiinnostavaa ja huomiota herättävää on tauotus, aivan kuin opettaja olisi yllättynyt brm-kurssin esille tulemisesta. Opiskelijan epäröivä vastaus kurssin hyödyllisyydestä herättää hilpeyttä, mistä opettaja päättelee useampien opiskelijoiden käyneen kyseisen kurssin. Hän tiedustelee useammalta opiskelijalta, olisiko brm-kurssin käyminen voinut ehkäistä onnettomuustilanteen. Epäröivien vastausten jälkeen eräs opiskelijoista huomauttaa, että vanhat koirat eivät opi uusia temppuja. Opettajan intentio esittää brm-kurssi myönteisessä valossa käy ilmi hänen muodostaessaan seuraavan kysymyksensä:

(7)
Ope: right but if if when the master was young if he had taken the bridge resource management course then (1.5) would you then think that the (1.0) the result the outcome would have been another one

Tämänkään jälkeen opiskelijat eivät ole valmiita ehdoitta allekirjoittamaan kurssin hyödyllisyyttä. He toteavat muun muassa, että kurssi saattaa olla hyödyllinen joillekin, esimerkiksi sellaisille, joilla ei vielä ole kovin paljoa kokemusta.

Tämän jälkeen siirrytään sanastoharjoitukseen, jonka sanat liittyvät brm-kurssiin. Keskeisimmiksi nousevat sanat *authority* ja *assertiveness*. Opettajan pyrkimys vakuuttaa opiskelijat brm-kurssin hyödyllisyydestä ilmenee harjoituksen käsittelyä seuraavassa vuorossa:

---

[3] Brm eli bridge resource management -kurssi on laivan päällystölle tarkoitettu kurssi, jossa käsitellään komentosillalla tapahtuvaan viestintään liittyviä asioita.

(8)

Ope: --- so now after knowing this thing about the low assertiveness and high authority would you say that (1,0) that the bridge resource management course would have saved the ship (1.0) if the both of them were (0.5) if the second mate´s have ää had ää walked around there on the bridge (0.5) thinking (1.0) that well i know i´m very low on the assertiveness scale and he´s very high but i should do something (0.5) right (1.5)

Opis?: it´s=

Ope: =and the master knows that well i´m very high up here on the authority scale and he´s very you know down there so should i maybe (3.0) should i make it easier for him to challenge me by asking or (1.5) what do you jan think do you think that the master could have thought like that

Tämäkään ei vielä riitä vakuuttamaan kaikkia opiskelijoita, sillä todellisuus, kuten eräs opiskelija huomauttaa, ei ole niin yksinkertainen kuin brm-kurssi antaa ymmärtää:

(9)

Ope: — well this might serve as an example for you who haven´t taken the (1.0) the bridge (1.0) management course yet as well (2.5)

Opis2: these things are not so easy what they (1.0) what brm course says

Ope: no

Opis2: it´s little more complicated (epäselvää) not so simple

Ope: i know or well i i i can i can assume yeah (1.0) well but luckily for me they are more simple here than out there so

Opis5: have you been on brm course

Ope: yes i´ve taken the course (1.5) i thought it was very nice (5.0) well also it´s good english it is good practice in english for you too i mean listening to these tapes and a (1.5) and see the actual situation and hear what they what kind of language they use there

Vasta erään opiskelijan kysyessä, onko opettaja itse osallistunut brm- kurssille, opettaja eksplikoi oman mielipiteensä: kurssi oli oikein kiva. Lisäksi opettajan perustelu osoittautuu mielenkiintoiseksi. Tähän asti opettaja oli kurssista puhuessaan, joskin implisiittisesti, viitannut sen hyödyllisyyteen ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Tämä ei kuitenkaan saanut aikaan toivottuja tuloksia, mikä varmaan vaikuttaa siihen, että opettaja nyt korostaa kurssin hyödyllisyyttä kielitaidon kehittämisessä. Mielestäni opettaja kuitenkin vieläkin implikoi kurssin hyödyllisyyttä ongelmien ratkaisemisessa, sillä nauhojen kuuntelemisen lisäksi hän puhuu todellisen tilanteen näkemisestä, mikä ei pelkästään liene vain "good practice in English".

Luokkahuonediskurssikaan ei kuitenkaan ole läpeensä institutionaalistunutta. Omasta aineistostanikin löytyy esimerkkejä, jossa opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta leimaa välittömyys ja epämuodollisuus. Vaikka tässä artikkelissa olenkin keskittynyt siihen, miten institutionaalisuus heijastuu intentionaaliseen kielenkäyttöön, lienee paikallaan antaa myös esimerkki tästä vähemmän institutionaalisesta vuorovaikutuksesta:

(10)

Ope: uhuh but (2.0) okay from democracy then how (2.5) is this situation in the quote- (1.5) right that´s a mistake by the way anyway in this quotation "who has not been exposed to some form of mindless harassment at the hands of some aspiring successor of the man called bligh of the bounty" do you know captain bligh (1.0) is he a

Opis?: a person yes

Ope: are you familiar with him (0.5) are you

Opis6: yes i

Ope: you you´ve seen the movie maybe

Opis6: yes i have seen the movie

Ope: which of the movies

Opis6: it was the (1.0) marlon brando was captain (0.5) fletcher fletcher was the (2.0) was the first mate

Ope: i guess so yeah yeah (1.5) right (0.5) is that the is that the black and white version

Opis6: yes (unintelligible)

Opis2: the marlon brando was in the colour one it´s the older the older one is the black and white

Opis?: yes

Ope: but i´ve seen one with ööö anthony hopkins as captain bligh (0.5) which i didn´t find very good (0.5) that film (0.5) there are several movies about the bounty obviously (1.0) right äää but could you anyone explain this (1.5) this quotation quo-quotation right äää (2.0) let´s see you well vaal may i bother you for a while (2.0) could you explain this ää this quotation here (3.0) "who has not been exposed to some form of mindless harassment at the hands of some aspiring successor"

Katkelma alkaa institutionaalisella kehysfraasilla *okay*, mutta opettajan oppikirjasta lukema katkelma saa hänet spontaanisti kysymään, josko Bounty-laivan kapteeni Bligh on opiskelijoille tuttu. Keskustelu siirtyy tästä Bounty-elokuviin, kunnes opettaja katsoo, että asiaa on puitu tarpeeksi, jolloin hän kehysfraasin *right* välityksellä palaa takaisin varsinaiseen asiaan.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt kuvaamaan institutionaalisuuden ja intentionaalisuuden välistä suhdetta. Intentionaalisuuden olen määritellyt vuorovaikutustason ilmiöksi, mikä institutionaalista kielenkäyttöä tarkasteltaessa edellyttää eritasoisten vuorovaikutussuhteiden huomioimista. Opettajan institutionaalinen rooli rakentuu aineistossa mm. opettajapuheelle tyypillisten piirteiden kautta. Tällaisia ovat esim. pyrkimys vuorovaikutuksen edistämiseen (esim 1) tai sanojen selittäminen (esim 3). Intentionaalisuuden näkökulmasta opettajapuheen käytöllä pyritään edistämään oppimisprosessia.

Institutionaalisuus näkyy opettajan puheessa myös muulla tavoin. Esimerkiksi puheenvuorojen kehystäminen ns. kehysfraaseilla (Sinclair & Brazil 1982) on osoitus kielenkäyttötilanteen institutionaalisuudesta, sillä kuten esitetyt esimerkit osoittavat tällaista kehystämistä ei tapahdu arkikeskustelussa. Selkein esimerkki institutionaalisuuden ja intentionaalisuuden vuorovaikutuksesta lienee kuitenkin tämän artikkelin otsikossakin esiintyvä *asshole*-sanan mitätöiminen. Kiroileminen kun ei kuulu opettajan institutionaaliseen rooliin sivistyneenä kansankynttilänä. On huomattava, että opettajan intentio käyttää soveliasta kieltä ei ainakaan kaikilta osin ole suunniteltua, sillä on tuskin luontevaa ajatella, että opettaja ennen tunnin alkamista on pohtinut, miten hän toimii, jos joku opiskelijoista käyttää rumaa sanaa. Tästä osoituksena on se, että opettaja itsekin käyttää *asshole*-sanaa ennen kuin tuottaa sille mitäänsanomattoman korvikkeen.

Luokkahuonediskurssissa ilmeneviä intentioita on monenlaisia. Osa niistä on varsin tietoisesti etukäteen suunniteltuja (esimerkki 4, oppikirjan kappaleeseen liittyvät kysymykset), osa nousee vuorovaikutustilanteesta (esimerkit 6–9). Osa intentioista syntyy kasvokkaisviestinnässä (esimerkit 6–9), osaa niistä voi pitää laajemman vuorovaikutustason ilmiöinä (esim. *asshole*-sanaan suhtautuminen). Jotta luokkahuonediskurssin moniulotteiseen maailmaan voisi päästä paremmin käsiksi, olisi syytä täsmällisemmin määritellä, millä eri tasoilla vuorovaikutusta tapahtuu ja mitä tasoja on ylipäänsä mahdollista tarkastella. Lisäksi pitäisi pystyä tarkemmin luokittelemaan erityyppiset intentiot jonkinlaisiin kategorioihin. Tekemieni havaintojen pohjalta vaikuttaisi siltä, että intentioita ei yksiselitteisesti voida jakaa joko–tai -luokkiin, vaan pikemmin niitä pitäisi tarkastella jatkumona, jonka toisessa ääripäässä ovat tarkoin tietoisesti suunnitellut etukäteisintentiot ja toisessa spontaanit, usein alitajuiset intentiot. Aihepiiri on laaja ja siitä on vaikea saada otetta, mutta pidän tärkeänä, että (kielellisiin) intentioihin kiinnitetään huomiota, sillä niillä on varsin keskeinen osa ihmisen toiminassa. Ja niin kuin R. G. Collingwood (1946: 205) on todennut, ei itsensä tunteminen ole ihmiselle tärkeää vain oman itsensä vuoksi, vaan se on ehto sille, että voimme pitää muuta tietoa oikeutettuna ja varmana. Tutkimalla intentioita opimme tuntemaan itseämme, ja vain tuntemalla itsemme voimme luotettavasti oppia tuntemaan muuta maailmaa.

Kirjallisuus

Collingwood, R. G. 1946. *The idea of history*. Oxford: Clarendon Press.

Ellis, R. 1984. *Classroom second language development*. Oxford: Penguin Press.

Foppa, K. 1992. Topic progression and intention. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 178-200.

Håkansson, G. 1987. *Teacher talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press.

Järvilehto, T. 1987. *Missä sielu sijaitsee?* Oulu: Pohjoinen.
Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö.* Oulu: Pohjoinen.
Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.
Londen, A-M. 1995. Samtalsanalys: en introduktion. *Folkmålsstudier 36,* 11-52.
Long, M. H. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, 2, 177-193.
Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus.* Helsinki: Yliopistopaino.
Sinclair, J. & D. Brazil 1982. *Teacher talk.* Oxford: Oxford University Press.
van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum.* London: Longman.
Wilson, G. M. 1980. *The intentionality of human action.* Amsterdam: North-Holland Publishing Company.